

Diskusja redakcyjna: Funkcje wychowawcze szkoły i edukacja moralna w Polsce

Zybała, Andrzej; Misiuk, Teresa; Osiał, Wojciech; Broniarz, Sławomir; Wiśniewski, Jerzy; Czyżowska, Dorota; Pacewicz, Alicja; Federowicz, Michał

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sonstiges / other

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Zybała, A., Misiuk, T., Osiał, W., Broniarz, S., Wiśniewski, J., Czyżowska, D., ... Federowicz, M. (2020). Dyskusja redakcyjna: Funkcje wychowawcze szkoły i edukacja moralna w Polsce. *Studia z Polityki Publicznej / Public Policy Studies*, 6(4), 137-168. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73357-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Funkcje wychowawcze szkoły i edukacja moralna w Polsce

Streszczenie

Poniższa debata odbyła się 24 września 2019 r. w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Jej przedmiotem była problematyka wychowania/edukacji moralnej w szkołach. Natomiast celem było zarysowanie diagnozy sytuacji w tym zakresie, a więc jak szkoły radzą sobie z realizacją funkcji wychowawczych i kształtowania moralnego uczniów.

Na początku odróżniono właśnie funkcje wychowawcze szkół od funkcji dydaktycznych (transmisja wiedzy od nauczycieli do uczniów), pozostawiając tę drugą funkcję do dyskusji przy innej okazji.

Omówione zostało także zagadnienie sposobów wytworzenia w szkołach lepszej równowagi między dwiema funkcjami, które realizują: wychowania i przekazywania wiedzy (dydaktyka).

Do debaty zaproszenie przyjęli: Sławomir Broniarz (prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego), dr hab. Dorota Czyżowska (prof. UJ), prof. Michał Federowicz (IFiS PAN), Teresa Misiuk (Kurator Lubelski), bp dr hab. Wojciech Osiał, Alicja Pacewicz (Fundacja Szkoła z Klasą i Centrum Edukacji Obywatelskiej), Jerzy Wiśniewski (niezależny ekspert ds. edukacji). Dyskusję moderował Andrzej Zybała (SGH) z udziałem Jerzego Wiśniewskiego.

Andrzej Zybała: Dziękuję wszystkim Państwu za zgodę na udział w debacie. Rozpocznijmy od próby zdiagnozowania tego, jak szkoły radzą sobie w sferze wychowania, czyli w procesie kształtowania postaw i uczniowskich charakterów. Porozmawiajmy też o sposobach oddziaływania w sferze edukacji moralnej.

Warto może zaznaczyć, że pojęcie „edukacja moralna” nie jest u nas powszechnie używane w odniesieniu do oświaty. Natomiast silnie funkcjonuje ono w świecie anglosaskim. W Polsce termin ten kojarzymy ze sferą wychowania.

Natomiast w toku naszej dyskusji – w sposób rozmyślny – pozostawiamy z boku te funkcje szkoły, które są związane z celami dydaktycznymi czy, innymi słowy, z transmisją wiedzy od nauczycieli do uczniów.

Dorota Czyżowska: Pełna diagnoza dotycząca działań szkół w obrębie wychowania moralnego wymagałaby badań, a tych brakuje. Prowadziłam badania na temat przekonań nauczycieli co do możliwości kształtowania charakteru uczniów. Wynika

z nich, że generalnie większość nauczycieli ma, powiedziałabym, umiarkowane przekonanie co do możliwości kształtowania moralnego charakteru uczniów. Uważali jednak, że jakiś wpływ na to, jak postępują uczniowie – mają, wiedzą, jak sobie radzić w różnych trudnych sytuacjach.

Porównywaliśmy również, jak nauczyciele postrzegają efektywność swoich oddziaływań, a jak oceniają ogólnie wpływ nauczycieli na uczniów. Nauczyciele wyżej oceniali swoje osobiste możliwości kształtowania charakteru uczniów aniżeli możliwości nauczycieli w ogóle.

Trzeba założyć, że nauczyciel ma wpływ na uczniów, ponieważ to wynika z natury relacji międzyludzkich. Chcąc, nie chcąc, nauczyciel wywiera wpływ – albo dobry, albo niekorzystny.

Andrzej Zybala: W jaki sposób szkoły oddziałują na uczniów?

Dorota Czyżowska: Zwrócę tu uwagę na niezwykle ważne pojęcie i kryjące się za nim specyficzne zjawisko, a mianowicie – ukryty program wychowawczy w szkole, czyli ukryte/niezamierzone oddziaływanie na uczniów.

Otóż nauczyciel może deklarować, że chce osiągnąć dane cele wychowawcze, czyli kształtować uczniowskie postawy w określony sposób, ale ostateczny rezultat jest efektem oddziaływania niezamierzonego czy nieświadomego przykładu, który daje uczniom. Przekazuje im niezaplanowane przez siebie sygnały i to one „mówią” uczniom o tym, jak można się zachowywać czy jak można traktować ludzi. Czasami zastanawiamy się, dlaczego deklarowane szkolne programy wychowawcze nie przynoszą efektów. Otóż jednym z powodów jest to, że bywają one niespójne z tymi ukrytymi/niejawnymi, które nie zostają wprost wyrażone, ale realnie są podstawą codziennych relacji między uczącymi i nauczonymi. Na przykład mówimy: trzeba szanować innych, respektować ich godność, prawo do autonomii itd., ale w codziennych relacjach brakuje szacunku, respektowania autonomii, tolerancji itp.

To jest niezmiernie ważne, gdy mówimy o wychowaniu i o roli w nim nauczycieli. Szczególnie istotne jest zwiększanie świadomości, że nauczyciel zawsze jakoś wpływa na ucznia. Powstaje jednak pytanie, jak oddziałuje najpierw na małego, a później młodego człowieka i jak wpływa na jego sposób funkcjonowania w społeczeństwie w przyszłości.

Andrzej Zybala: Przejdźmy do tego zagadnienia od strony instytucjonalnej. Pani kurator, jak wygląda złożoność szkolnych programów czy deklaracji wychowawczych z perspektywy kuratorium?

Teresa Misiuk: Pracuję jako kurator od ponad 3 lat, natomiast przez 19 lat czynnie wykonywałam zawód nauczyciela i wychowawcy, dlatego mogę patrzeć na problemy wychowania z różnej perspektywy. Trudno kwestionować zdanie pani profesor, że nauczyciel ma wpływ na uczniów na różnych etapach edukacji. Jednocześnie jest tak, że szkoła od lat realizuje trzy te same funkcje: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą.

Regulacje oświatowe mówią o treściach/regułach, które są podstawą w procesie kształtowania postaw uczniów. Mamy także podstawę programową kształcenia ogólnego czy zawodowego i tam też są treści dotyczące wychowania.

Szkoły wypracowują także programy wychowawczo-profilaktyczne. Pytanie brzmi, na ile są one kompatybilne z praktyką szkolną.

Chcę pokreślić, że powszechnie odczuwane jest oczekiwanie wzmocnienia funkcji wychowawczej szkoły, również w efekcie wprowadzanych zmian prawnych. Kuratoria analizują te procesy, m.in. poprzez ewaluacje, kontrole.

Kontrole przede wszystkim dostarczają nam wiedzy o tym, jak istotne w szkole są kwestie wychowawcze i jak bardzo przenoszą się one na efekty dydaktyczne. Kuratoria badają realizację celów wychowawczych także w drodze ewaluacji zewnętrznej, która jest dosyć precyzyjnie opisana w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym. Raporty ewaluacyjne wskazują, że szkoły dobrze radzą sobie w tym obszarze. Jednocześnie zawsze się obawiam zbyt daleko idących uogólnień.

Chcę się podzielić dobrym przykładem z województwa lubelskiego. Gdy w 2017 r. ministerstwo edukacji zdecydowało o tym, że szkoły powinny przygotowywać jeden dokument pod nazwą program wychowawczo-profilaktyczny, zorganizowaliśmy cykl konferencji. Do udziału zaprosiliśmy dyrektorów szkół wraz z przedstawicielami rady rodziców. To rodzice w porozumieniu z radą pedagogiczną uchwalają program wychowawczo-profilaktyczny. Psycholog dr Siudem wygłosił – *pro publico bono* – dziesięć prelekcji dla rodziców. Utwierdziłam się wówczas w przekonaniu, że rodzice bardzo potrzebują wiedzy o charakterze wychowawczym. Chcą, aby szkoły realizowały cele wychowawcze, zgodnie z tym oczywiście, jak oni pojmują wychowanie.

Andrzej Zybała: Jak problematyka wychowawcza wygląda z punktu widzenia środowiska nauczycielskiego?

Sławomir Broniarz: Nie chcę się wypowiadać w imieniu całego środowiska. Dostrzegam problem ze zdefiniowaniem funkcji wychowawczej szkoły. Nie widzę dialogu w zakresie ustalania treści określających funkcje wychowawcze szkół. System szkolny powinien być oparty na pewnym konsensusie między uczniami, rodzicami, środowiskiem lokalnym. Wówczas lepiej udawałoby się uwspólniać wspomniane tu dwa nurty – oficjalny i ten drugi, ukryty.

Jestem przeciwny administracyjnemu narzucaniu tego, co dana szkoła ma sobą reprezentować, i wskazywaniu uczniom jedynej słusznej drogi. Wydaje mi się, że taki model już przerabialiśmy. Powinniśmy o tym jak najszybciej zapomnieć, ewentualnie zostawić to historykom.

Natomiast dzisiaj należy się oprzeć na dialogu, uzyskać porozumienie stron. W takich okolicznościach szkoły będą dawały sobie radę z funkcjami wychowawczymi.

Michał Federowicz: Zastanawiam się, na ile ulegamy pewnemu nawykowi myślenia – oddzielając rzeczy, które są trudne do oddzielenia. Przykładem jest zbitka: funkcja dydaktyczna, wychowawcza i opiekuńcza szkoły. Rozmowy z dobrymi nauczycielami, którzy są jednocześnie dobrymi wychowawcami, wskazują, że wychowują oni uczniów na każdej lekcji. Podkreślają, że nie tylko godzina wychowawcza jest od wychowywania, natomiast ważny jest każdy kontakt z młodymi ludźmi. To jest oczywiste.

Na przykład lekcja matematyki również jest przestrzenią do wychowywania, można uczyć relacji, prowokować relacje między młodymi ludźmi, zarządzać grupą. Na każdej lekcji jest dynamika rozwiązywania potencjalnych napięć, konfliktów, tworzenia klimatu współpracy – wychowywanie może się odbywać przez cały czas. Nie odbywa się, bo właśnie rozdzielamy mentalnie te dwie sfery.

Między deklaracjami a praktyką

Alicja Pacewicz: Powstały ramy prawne, które umożliwiają wychowywanie. Są przepisy oświatowe mówiące o programach wychowawczo-profilaktycznych. Ma je uchalać rada rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną. Jednocześnie są podstawy, aby mówić o rozziwie pomiędzy deklaracjami, pomiędzy tym jak powinno być, a jak jest. To problem całej współczesnej edukacji, a na pewno edukacji w Polsce, i to nie od czterech lat – ma on dłuższą tradycję. A zatem mamy dobrze brzmiące deklaracje i mądre zapisy w różnych dokumentach, ale kuleje praktyka.

Jerzy Wiśniewski: Program wychowawczo-profilaktyczny jest dobrym przykładem takiego rozziwu. Potencjalnie jest to ogromnie ważne narzędzie. Ma to być wynik wysiłków całej społeczności szkolnej, z rodzicami, pedagogami na czele. Oni mają w dialogu dogadywać program działania w sferze wychowania. Program ma być rokrocznie aktualizowany. Odpowiada za to dyrektor szkoły. Jednak to bywa często fikcja, ponieważ dyrektor szkoły nie jest w stanie przygotować bardzo rzetelnej, zindywidualizowanej diagnozy sytuacji wychowawczej szkoły. Stał to się więc dokument

porządkowo-regulacyjny. Ponadto powinien również zawierać kwestie dotyczące misji i wartości szkoły, a ich nie zawiera.

Alicja Pacewicz: Rzeczywistość idzie często w inną stronę niż deklaracje. Za mocno wszyscy skupiliśmy się na warstwie dydaktycznej, rozumianej jako śrubowanie wyników i osiągnięć w różnych osobnych dziedzinach, na które pokawałkowaliśmy świat. Poszedł za tym cały system regulacyjny egzaminów zewnętrznych, selekcyjny system przyjmowania do szkół średnich, matura, która właściwie determinuje to, co się z człowiekiem dalej zdarzy. Punkty, które uczeń dostanie za dwie godziny pracy podczas matury, są elementem systemu, który nie sprzyja myśleniu o tym, że szkoła ma jakieś inne funkcje.

To jest wyścig, w którym źle określono punkt docelowy. W efekcie szkodzi uczniom, a także nauczycielom, którzy nie mają głowy ani czasu, żeby świadomie wychowywać. Większość nauczycieli idzie do zawodu także dlatego, że chce mieć kontakt z młodymi ludźmi i towarzyszyć ich życiowemu formowaniu się. Jednak trafiają do systemu, który się skupia na czymś zupełnie innym. Rozczarowują się więc szybko i dopasowują do głównego nurtu...

Andrzej Zybala: A czy to się nie pogorszyło w ostatnich latach z powodu przeładowanej podstawy programowej?

Alicja Pacewicz: Pogorszyło się. Już jakiś czas temu wszyscy zaczęliśmy powoli wypuszczać dzina z butelki, no i nie zauważyliśmy, kiedy się całkiem wymknął i nas przydusił. Możemy bardzo teraz dużo mówić o edukacji etycznej czy wychowawczej roli szkoły, ale dziś racjonalnie myślący nauczyciel czy nauczycielka nie będą z rozmysłem „tracić czasu” na wychowywanie. Oni oczywiście i tak jakoś wychowują „przy okazji”, bo młodzi ludzie widzą, co nauczyciele robią na lekcjach, wycieczkach i przerwach, jak się zachowują w trudnych sytuacjach w klasie i szkole, na ile są otwarci i empatyczni, jakie relacje budują z uczniami, czy im proponują projekty społeczne, czy też nie.

Uważam, że taki stan szkodzi rozwojowi uczniów, nauczycieli, rodziców. Cierpi sama idea szkoły jako instytucji, która ma służyć dziecku. W rezultacie wychowanie dzieci i młodzieży odbywa się głównie poza szkołą, a nauczyciele mają poczucie, że zajęcie, które wykonują, to nie jest ta praca, o jakiej marzyli. Nasza szkoła pozostawiła młodych samym sobie. Wcisnęła im do głowy, że jeśli będą mieli odpowiednio dużo punktów, to wszystko będzie dobrze.

Teresa Misiuk: Powracam do kwestii procesu tworzenia programu wychowawczo-profilaktycznego. Zakładam, że szkoły przygotowują taki program w ramach

współpracy, w klimacie dobrych relacji wewnętrznych między rodzicami i nauczycielami, pedagogami. Na pewno nie wszyscy rodzice się angażują, ale liczę na to, że coraz więcej szkół będzie umiało poradzić sobie z tym procesem, szukając pomysłu na siebie, rozumiejąc swoje uwarunkowania, miejsce usytuowania, oczywiście w istniejących ramach prawnych.

Zwróćmy także uwagę, że istnieją odpowiednie zapisy o wychowaniu w preambule ustawy o prawie oświatowym, podobnie było w ustawie o systemie oświaty. I teraz mamy przed sobą zadanie budowania relacji. Wydaje mi się, że potrafimy ze sobą rozmawiać, mam na to wiele dowodów z czasu pełnienia funkcji kuratora, ale także wcześniejszego, kiedy byłam nauczycielem. Na początku września tego roku w Lublinie odbyła się debata w ramach wojewódzkiego stołu edukacyjnego w gronie przedstawicieli bardzo różnych środowisk akademickich, uniwersyteckich, organów prowadzących szkoły, przedstawicieli szkół publicznych, niepublicznych, związków zawodowych, nauczycieli, dyrektorów szkół i, co ważne, uczniów. Rozmawialiśmy w bardzo spokojny sposób, a jeden z głównych wniosków z tej debaty dotyczył właśnie powrotu aksjologii do wychowania. Była powszechna zgoda co do tego. Myślę, że to jest punkt wyjścia do spokojnej dyskusji, bowiem jesteśmy w stanie wskazać wartości o charakterze uniwersalnym, jeśli ktoś nie chce ich nazywać chrześcijańskimi.

Andrzej Zybała: Pani kurator, chciałem nawiązać do tego, o czym zaczęła mówić pani Alicja. Chodzi o warunki do wychowania. Czy obecne programy nauczania są rzeczywiście na tyle przeładowane, że to utrudnia realizację funkcji wychowawczych?

Teresa Misiuk: Musimy pamiętać o tym, że o ile nie zmienił się czas przeznaczony na naukę, o tyle zmienia się układ, treści są przesuwane w obrębie przedmiotów. Mogę wypowiadać się tylko o przedmiocie, którego uczyłam, czyli o historii. Proszę zwrócić uwagę, że wracamy do spiralnej metody nauczania przedmiotów z podstawy programowej. A zatem uczniowie mają czas na pewne utrwalenie danego materiału, ponieważ na kolejnym poziomie kształcenia wracają do niego i mają szansę na przyswojenie większego zasobu wiedzy na podstawie wcześniej zdobytej.

Przyglądając się treści nowej podstawy programowej, odnajdujemy – a można to zrobić w odniesieniu do wszystkich przedmiotów szkolnych – zagadnienia związane z kształtowaniem postaw. Naszym celem jest troska, dbałość o integralny rozwój młodego człowieka.

Andrzej Zybała: ...w zakresie nauczania historii?

Teresa Misiuk: Nie tylko historii. Ale proszę zobaczyć, jakie są cele kształcenia ogólnego w szkole podstawowej. Pierwszy cel to wprowadzanie uczniów w świat wartości, m.in. ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu.

Alicja Pacewicz: Należę do otwartych krytyków tej podstawy – jej rozmiarów i poziomu szczegółowości. Uważam, że już poprzednia była przeładowana. Czuję się współwinną, bo uczestniczyłam w tych pracach – nie udało się nam wtedy uzgodnić naprawdę zorientowanej na szersze kompetencje wizji tego, czego i jak warto uczyć. Poszliśmy w kierunku mnożenia wymagań szczegółowych, bo marzył się nam przejrzysty i sprawiedliwy system sprawdzania osiągnięć uczniów i pracy szkół. No i wydawało się, że jeśli będą precyzyjnie zapisane wymagania, to na egzaminie wszyscy będą mieli naprawdę równe szanse. System egzaminacyjny się wtedy obroni, bo będzie zupełnie przejrzysty.

Doszliśmy dziś do tego, że dzieci nie mają szans opanować tego, co jest ujęte w podstawie programowej. Choćby chemia w klasie siódmej i ósmej – jest tu prawie sto wymagań, z tego dziesięć to alkany, alkeny, alkiny... Nie chcę już się pastwić nad PPKO (podstawą programową kształcenia ogólnego), ale uważam, że jest dysfunkcyjna dla rozwoju poznawczego młodego człowieka, no i deformuje proces wychowawczy.

W obecnej podstawie liczba wymagań wzrosła o 35–40% w całym cyklu kształcenia. Na dodatek rozbudowano nie to, co trzeba. Jak ocenia badaczka Violetta Kopińska z Torunia, tylko kilka dotyczy współpracy, komunikacji czy rozwiązywania sporów.

Czytając podstawę, można łatwo dostrzec, co autorzy cenią, a czego nie i odczytać, co uważają za najważniejsze. Są ogólne zapisy o kompetencjach w preambule, ale to się nie przekłada na szczegółowe zapisy. W naszym dobrze pojętym wspólnym interesie mówmy o tym na głos. I zaczniemy to zmieniać.

Wojciech Osiał: Zgadzam się, że nauczyciele niosą ogromny ciężar zobowiązań dydaktycznych, dokumentacyjnych, programowych. Tak jest niezależnie od tego, jaki rząd sprawuje władzę. Poza tym biurokracja w szkole jest ogromna i nauczyciele mówią: my nie mamy czasu na kontakt z uczniem, bo musimy go poświęcać na różnego typu dokumentację, ewaluację, programy i tak dalej, i tak dalej.

Z raportu Instytutu Badań Edukacyjnych (2015)

„Do roku 1989 funkcje wychowawcze szkoły były poddane silnej presji ideologicznej, która jednocześnie nie cechowała się skutecznością. W efekcie wychowawcza funkcja szkoły w znacznym stopniu ograniczała się do działań fasadowych. Po uwolnieniu z więzów niechcianej ideologii szkoła chętnie rezygnowała z tego rodzaju działań, jednak nie była przygotowana do zastąpienia ich działaniami mniej rutynowymi. Trudno jednak winić za to samą szkołę. Jako społeczeństwo nie byliśmy przygotowani do zdefiniowania zadań wychowawczych szkoły w demokratyzującym się i pluralistycznym państwie ani do przyznania jej zakresu szeroko akceptowanej roli w tym zakresie. Tymczasem szkoła obok rodziny odgrywa szczególnie ważną rolę socjalizacyjną, wprowadzając dzieci i młodzież w świat wartości i norm społecznych zawartych w szkolnych interakcjach, zarówno tych zaplanowanych jak i spontanicznych” (s. 12).

„Kwestia postaw otwartości na współpracę, śmiałości samodzielnego myślenia i działania z poczuciem odpowiedzialności za skutki czy też np. wspomniana przy omawianiu języka polskiego umiejętność prowadzenia dialogu z kimś o przeciwnych poglądach, dotyczą także spraw wychowawczych, świata wartości, postaw, emocji, a także budowania więzi społecznych, wzajemnego zaufania i wreszcie też motywacji. W niniejszym opracowaniu wspomniano o przyczynach częściowego wycofania się szkoły z realizacji swojej roli wychowawczej. Jej przywrócenie w pluralistycznym społeczeństwie i wyposażenie szkoły w niezbędny do tego mandat zaufania rodziców jest jednym z poważniejszych wyzwań.

Wychowanie, intencjonalne czy nie, odbywa się na każdych zajęciach lekcyjnych. Każdy przedmiot, w sposób zamierzony lub nie, wnosi coś do sumarycznego bagażu doświadczeń, jaki młody człowiek absorbuje przez lata spędzone w szkole. Nie można oddzielić sfery „czysto” przedmiotowej, merytorycznej od wychowawczej. (...) uczenie się, czyli czynne zaangażowanie się ucznia w proces kształcenia, musi angażować jego emocje. Emocje, zarówno pozytywne jak i negatywne, są nieodzownym czynnikiem poznania, wyprzedzającym je i częściowo warunkującym. Trudno o motywację do uczenia się, gdy nie ma w nim emocji. Emocje także towarzyszą krystalizowaniu się wartości moralnych, poczuciu dobra i zła, a także stopniowemu dojrzewaniu społecznemu.

Nauczyciele w badaniach otwarcie przyznają, że brak im potrzebnej i dającej się zastosować w pracy z uczniami wiedzy psychologicznej. W sferze rozpoznawania i odpowiedniego zagospodarowania emocji uczniów nie wynieśli ze studiów wystarczających kompetencji dla zmierzenia się z realnymi problemami kształcenia, a dostępne szkolenia w ramach doskonalenia zawodowego na ogół nie dają efektów łatwo przekładalnych na codzienną pracę w szkole. Współczesnym nauczycielom brakuje praktycznej wiedzy w zakresie psychologii rozwojowej i poznawczej, a także możliwości efektywnej wymiany doświadczeń w jej stosowaniu. Są w tym często skazani na samych siebie (...). Tymczasem rozwój intelektualny i społeczno-emocjonalny przenikają się, a najnowsze badania edukacyjne pokazują, że rozwój większości kompetencji metapoznawczych i społeczno-emocjonalnych ma ogromne znaczenie dla rozwoju poznawczego (...).

Nauczyciele, sami pracując głównie indywidualnie, na ogół unikają też organizowania zajęć lekcyjnych w formie pracy zespołowej uczniów, np. w podziale klasy na kilka grup (...). W ankietach niekiedy deklarują, że częściowo to robią, jednak w indywidualnych wywiadach mówią bardziej otwarcie, że unikają pracy w małych grupach, gdyż obawiają się dezorganizacji i nieefektywnego wykorzystania czasu.

Jak się okazuje, znają te metody dość powierzchownie, gdyż na ogół nie mieli lub mieli bardzo mało okazji, by poznać w działaniu tajniki stosowania takich metod, decydujące o ich powodzeniu. Taka praktyczna nauka w działaniu osiągania efektów edukacyjnych [w tym także wychowawczych] poprzez umiejętne organizowanie lekcji w formie pracy grupowej uczniów to ważny kierunek inwestowania w kompetencje nauczycielskie” (s. 35–36).

Źródło: Federowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D. (2015). *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.



Międzypokoleniowa transmisja wartości

Michał Federowicz: Chciałbym spojrzeć na edukację w dłuższej perspektywie i odebrać się od tego, co tu i teraz. We wprowadzeniu padło stwierdzenie o transmisji wiedzy w szkołach. Chcę podkreślić, że dzisiejsze szkoły już wiedzą, iż takie proste transmitowanie wiedzy od nauczyciela do ucznia jest nieefektywne. Dzięki rozwojowi nauki, m.in. psychologii rozwojowej, dziś wiemy, że nabywanie wiedzy wymaga aktywnego uczestnictwa, niejako jej „współtworzenia”. Stąd rola m.in. panującego w szkole klimatu, w tym klimatu moralnego.

W długiej perspektywie widać także, że reformowanie szkół ma swoją dynamikę, na którą trudno wpływać. Zasadnicza koncepcja szkoły została ukształtowana we wczesnych dekadach nowoczesności, jeszcze w XIX wieku, i to myślenie o edukacji formalnej ciągle jest obecne. Nie znaczy to, że nasza dzisiejsza szkoła pracuje tak jak 100 czy 150 lat temu – tak nie jest. Jest współcześnieana przede wszystkim przez samych nauczycieli i przez młodzież.

Natomiast nie za bardzo się zmieniły koncepcje myślenia o szkole, nie na tyle, żeby dało się je łatwo przekuć w czyn. Cały czas myślimy o oświacie jako o systemie wymagającym sterowania, zarządzania, kontrolowania i który jest jakoś sterowalny. A on jest sterowalny tylko do pewnego stopnia.

Warto postawić pytanie – jaka jest zasadnicza różnica między dzisiejszą szkołą a tą, którą organizowali nasi pradziadowie w dobrej wierze i na podstawie najlepszych wzorców naukowości w XIX wieku. Otóż tamta szkoła w pewnym sensie rzeczywiście zawierała element transmisji wiedzy i transmisji międzypokoleniowych wartości. Przyjmowano, że pokolenie starszych ludzi przekazuje pewne wartości młodszym. Jednak ówczesne pojęcie naukowości się zmieniło i mamy dziś do niego dystans. Wtedy twórcom edukacji nie do końca chodziło o prostą transmisję. Na początku miało być tak, że uczniowie uczestniczą w odkrywaniu naukowym. Później zapanowało przekonanie, że to jest gotowa wiedza – zastana, sprawdzona, a więc pewna.

I w ten sposób, z pokolenia na pokolenie, coraz bardziej odbierało się młodym ludziom chęć aktywnego odkrywania świata. Młody człowiek nie szedł do szkoły po to, żeby coś odkryć. A dzisiaj młodych ludzi nie za bardzo można włączyć do procesu edukacyjnego, jeżeli się nie zaproponuje czynnego udziału w nim.

Andrzej Zybała: Panie profesorze, jaki jest udział kwestii wychowawczych, a jaki dydaktycznych w priorytetach edukacyjnych do 2015 r.? Jakie są Pańskie odczucia?

Michał Federowicz: Kluczowa była sytuacja po upadku komunizmu. W systemie komunistycznym szkoła miała narzuconą agendę wychowawczą opartą na tzw. moralności socjalistycznej. W 1989 r. nauczyciele z chęcią pozbyli się tego bagażu. Natomiast problem polega na tym, że pluralistyczne społeczeństwo nie ustanowiło konsensu oświatowego, czyli nie wypracowano podzielanej przez główne grupy koncepcji, na co szkoła ma przyzwolenie w kwestiach wychowawczych czy choćby pozadydaktycznych. Zresztą nie było szerokiej debaty, która podjęłaby ten temat. W związku z tym szkoła – mając tradycję unikania trudnych sytuacji – chętnie pozbyła się funkcji wychowawczej.

Tymczasem, jeśli mówimy o wychowaniu młodego człowieka, to w moim odczuciu przede wszystkim podstawą jest wysłuchanie pytań płynących ze strony młodych ludzi i umiejętność zareagowania na nie. Te pytania są stawiane, ale szkoła nie jest nastrojona na to, żeby ich słuchać.

Jerzy Wiśniewski: Mam pytanie do prof. Federowicza dotyczące wspomnianej transmisji międzypokoleniowej. Nieco idealistycznie wydaje mi się, że moi rodzice i dziadkowie przekazywali prawdy oczywiste typu: dobro wspólne, przyzwoitość, powszechnie akceptowane normy zachowań. Nie badałem tego, ale mam wątpliwość, jakie normy przekazują dzisiejsi rodzice dzieciom. Czy są to normy związane z pewnymi działaniami etycznymi, czy też raczej normy, które pozwalają lepiej się zaadaptować w życiu? Czy jest pewna konsekwencja w tym przekazie, czy to jest próba instrumentalnego dopasowania postawy dziecka do otaczającej je rzeczywistości?

Michał Federowicz: W moim odczuciu ta sytuacja jest zupełnie inna niż np. pięć pokoleń temu i nadal się zmienia. W latach 90. jednak coraz bardziej dochodzili do głosu rodzice, którzy nakierowywali swoje dzieci na indywidualną karierę. Odnoszę wrażenie, że teraz nie jest to już tak silne. Sami rodzice zaczynają dostrzegać, że dziecku potrzeba czegoś więcej, żeby dobrze przeżyć życie. Zaczyna się pojawiać wyczulenie na innych, natomiast rzeczywiście mieliśmy ćwierć wieku nastrajania dzieci na indywidualne cele i własny dobrostan.

Kryzys wychowawczy szkoły

Wojciech Osiał: Podejmujemy w dyskusji wiele wątków widzianych z indywidualnego punktu widzenia, z własnych doświadczeń itp. Nie możemy jednak tracić z oczu zasadniczego tematu naszego spotkania, czyli samej edukacji moralnej czy etycznej, funkcji wychowawczej szkoły.

Wydaje mi się, że dzisiaj mamy wiele znaków, symptomów poważnego kryzysu wychowawczego szkoły. Oczywiście, jest w Polsce powszechne przekonanie, że szkoła nie tylko uczy, ale i wychowuje. Taka refleksja jest możliwa do odnalezienia w publikacjach z zakresu wychowania i pedagogiki, w regulacjach prawnych oraz w różnych innych obszarach wiedzy. Dostępnych jest wiele bardzo ciekawych opracowań na ten temat.

Jakie ja widzę symptomy kryzysu? Wiele z nich wskazują podczas rozmów nauczyciele. Również ja sam je widzę. Od 1995 r. jestem blisko szkoły, jeszcze do niedawna, zanim zostałem biskupem, pracowałem w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli. Zawsze korzystam z zaproszeń do różnych szkół. Ponadto zwracają uwagę na te kryzysy środowiska zajmujące się oświatą.

Nauczycieli ocenia się poprzez poziom osiągnięć ich uczniów. Dobry nauczyciel to jest taki, który zapewnia przekaz wiedzy na wysokim poziomie. Niemniej i sama wiedza też nie jest przekazywana skutecznie, ponieważ dzisiaj, z tego co się orientuję, w szkole ponadpodstawowej duża część młodzieży bierze korepetycje, które umożliwiają dostanie się na studia. W testach kompetencyjnych, w egzaminach końcowych podkreślana jest zasadniczo wiedza. Za lepszego nauczyciela uważa się takiego, u którego uczniowie uzyskują lepsze oceny, biorą udział w olimpiadach, konkursach. Przykładem są także rankingi szkół organizowane przez różne instytucje. Dominuje w nich kryterium wiedzy.

Również dzisiejsi rodzice kładą nacisk na to, aby ich dziecko było przede wszystkim mądre (miało wiadomości). Celem jest mieć wysokie oceny, dostać się na studia. Uważają, że szkoła ma nauczyć, a wychowanie zastrzegają często dla siebie. Tak więc rodzice dużo bardziej zwracają uwagę na wiedzę i umiejętności dziecka niż na jego moralne postawy. Wydaje mi się, że aspekt wiedzy, umiejętności ucznia przebija się dzisiaj dużo mocniej.

Można usłyszeć opinie, że szkoły dużo bardziej powinny skoncentrować się na wiedzy, bardziej na nauczaniu niż wychowywaniu. Wszystko chociażby z tego jednego powodu – otóż istnieje zagrożenie, że szkoły mogą przekazywać wartości, które nie odpowiadają wartościom obecnym w rodzinach. Dziecko mogłoby więc znaleźć się w bardzo niebezpiecznej sytuacji – w rozdwojeniu: co innego w domu, co innego w szkole.

Cały czas niedowartościowana pozostaje praca nauczyciela z uczniami, którzy są słabsi, mają problemy w nauce. Przecież takich też mamy. Są szkoły, które w rankingach pozostają w tyle, ponieważ trują się nad pomaganiem słabszym w nauce uczniom.

Teresa Misiuk: Niewątpliwie zbieramy żniwo tego, że praca szkoły, w tym praca nauczyciela, była oceniana przez pryzmat rankingów, zdawalności. Również w dobie

niżu demograficznego stało się to podstawą konkurencyjności i rzeczywiście mieliśmy wielki wyścig szczurów. Trudno nam teraz z tego wyjść.

Jestem absolutnie zwolennikiem tego, o czym mówił pan profesor, że szkoła jest pewną wspólnotą usytuowaną w konkretnym miejscu. Troszkę inaczej to wygląda w wielkim mieście, gdzie jest duża anonimowość, a trochę inaczej w małej miejscowości, gdzie szkoła stanowi rzeczywiste centrum życia.

Dorota Czyżowska: Zawsze studentom na zajęciach z Psychologii edukacji zadaję pytanie: co jest celem edukacji? Osobiście, zgadzam się w 100 procentach z Johnem Dewey'em (1859–1952), amerykańskim filozofem i pedagogiem, że celem edukacji jest rozwój.

Andrzej Zybała: We wszechstronnym sensie?

Dorota Czyżowska: Oczywiście. Chodzi o to, że mamy stworzyć warunki do rozwoju. Rodzina robi to na swój sposób, a szkoła na swój. Ponadto psychologowie rozwojowi wskazują na rolę grupy rówieśniczej jako środowiska, które jest nie do zastąpienia w rozwoju. Rodzina może robić bardzo wiele dla dziecka, ale dziecko w pewnym momencie zaczyna funkcjonować w grupie i w niej się uczy pewnych zasad i reguł współżycia społecznego. Doświadczenia zdobyte w grupie rówieśniczej są nie do przecenienia.

W związku z tym szkoła w naturalny sposób stanowi ważne środowisko wychowawcze, bo w szkole są rówieśnicy. Możemy to wykorzystać dla rozwoju dziecka, zdobywania przez nie doświadczeń, które potem przełożą się na jego rozwój.

Chciałabym jeszcze zwrócić uwagę na ważną rzecz, która się pojawia w brytyjskim dokumencie, który dostaliśmy przed naszym spotkaniem. Otóż nie zawsze mamy świadomość, że wychowanie moralne to tak naprawdę w dużej mierze wychowanie obywatelskie. Przygotowanie do życia w społeczeństwie obejmuje wymiar moralny. John Middleton Murry powiedział: „Demokracja opiera się nie tylko teoretycznie, ale i faktycznie na rzeczywistym powszechnym obowiązku przestrzegania prawa moralnego. Jeśli obowiązek ten nie jest uznawany i spełniany, demokracja musi upaść w czasach próby”.

Murry to jest jeden z tych, którzy zauważyli, że występuje istotny związek między sposobem czy poziomem funkcjonowania moralnego obywateli a tym, jak funkcjonuje społeczeństwo.

Andrzej Zybała: Dziękujemy za świetny cytat.

Deficyt debaty i dialogu

Andrzej Zybala: Mówiliśmy już wcześniej o deficycie debaty, dialogu – dotyczących kształtowania oświaty.

Wojciech Osiał: Brakuje nam debaty o wychowawczej funkcji szkoły. Potrzeba nam w Polsce bardzo mądrej, spokojnej, wyważonej debaty o szkole. Ucieszyłem się na myśl, że zgromadzimy się w takiej wspólnocie i podejmiemy próbę poważnej rozmowy na ten temat.

Zagadnienie jest bardzo szerokie i bardzo ważne. Potrzebujemy namysłu nad spójną strategią wychowania w przestrzeni pomiędzy rodziną a szkołą. Z uwagi na swoją misję chcę dopowiedzieć, że musimy dołączyć też środowisko Kościoła czy Kościołów. Lekcja religii ma przecież potencjał wychowawczy. Potrzeba refleksji nad całym systemem wartości, wokół których trzeba budować wychowanie.

Sławomir Broniarz: Debata jest zwykle wyrazem podejścia do szkoły jako dobra wspólnego, ale dziś widzimy przewagę podejścia do edukacji jako pewnego rodzaju łuku politycznego, który nadaje, siłą rzeczy, pewne kierunki w jej funkcjonowaniu, także w wymiarze etycznym, wychowawczym, organizacyjnym czy programowym.

To jest to zło, z którym niestety mamy problem od wielu, wielu lat. Warto byłoby rzeczywiście, tak jak Pani to zrobiła w Lublinie, zastanowić się nad elementem dobra wspólnego.

A druga kwestia dotyczy wiedzy i tutaj pogląd pana prof. B. Milerskiego z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej jest mi o wiele bliższy. Wiedza przestała być narzędziem refleksji, zastanowienia się nad samym sobą, nad tym, jaki kierunek obrać w życiu. Stała się po prostu zasobem, który ma nam pozwolić lepiej się urządzić w życiu, elementem pragmatycznym. Nie jest osadzona w warstwie duchowej, refleksji nad rzeczywistością, nad samym sobą, nad tym, co nas otacza. A dlaczego? Dlatego, że do takiego podejścia są zmuszani nauczyciele. Cała podstawa programowa jest definiowana w tym kierunku.

Konsensus w sferze wartości

Andrzej Zybala: Nauczyciele, funkcjonując w sferze wychowania, napotykają w sposób naturalny odmienne podejście rodziców do określonych wartości. Można

założyć, że obawiają się ewentualnych konfliktów czy choćby nieporozumień z tym związanych.

Michał Federowicz: W Instytucie Badań Edukacyjnych prowadziliśmy badania między innymi dotyczące tego, jak rodzice i młodzi ludzie życzyliby sobie, żeby prowadzić lekcje z przedmiotu o nazwie *przygotowanie do życia w rodzinie*, dotyczące m.in. zagadnień seksualnych.

Podczas badań fokusowych celowo gromadziliśmy ludzi o przeciwnych światopoglądach, prawicowych i lewicowych, po połowie. Były grupy dziesięcioosobowe plus moderator, który kierował do rodziców jedno pytanie: czy dostrzegają jakiś wspólny program takiego przedmiotu. Okazało się, że w dwie godziny każda grupa była w stanie uzgodnić duży zakres wspólnych poglądów na temat wieku uczestników i zakresu tematycznego takiego przedmiotu.

To była rozmowa *par excellence* na temat wartości, wszystko jedno jak nazwiemy ten przedmiot. Takie doświadczenie płynie z wielu spotkań w różnych środowiskach rodziców, zgodę można było osiągnąć. I teraz, jeżeli upolityczniamy te rzeczy, jeżeli z tego robimy jakiś potencjalny kapitał polityczny, to niszczyliśmy tę zgodę, pomimo że jest do osiągnięcia na poziomie mikro.

Udawało się uzyskiwać konsens, ponieważ rodzice rozmawiając o wartościach i to w kontekście spraw intymnych, wiedzieli, że to jest ważne dla ich dzieci, a nawet, że sami nie zawsze sobie z tym radzą. Zresztą w tych samych badaniach otwarcie mówili, że rozmaite wsparcie ze strony szkoły chętnie by przyjęli. To nie były rozmowy o światopoglądzie tylko o potrzebach ich dzieci. Kierownictwo każdej szkoły w swoim zakresie może rozmawiać z rodzicami i budować taki konsens w rozmaitych sprawach ważnych dla młodego pokolenia. Oczywiście, o ile jest na to przyzwolenie systemu, inaczej to dla szkoły zbyt ryzykowne. Nie twierdzę, że wszyscy, ale wielu rodziców powitałoby to z radością.

Alicja Pacewicz: Powiem bardzo podobną rzecz. Także w tym gronie różnimy się pewnie światopoglądowo – ja jestem ateistką, odeszłam od Kościoła w wieku piętnastu lat. Ale na pewno istnieje duży potencjał do rozmowy, może nie o różnych hierarchiach wartości czy o jedynie słusznej hierarchii, ale o jakiejś „chmurze” wartości, o obszarze wspólnym, co do którego jakoś możemy się jednak umówić.

To nie jest tak, że ta rozmowa dopiero powinna się zacząć i że w tej chwili się w ogóle nie toczy. Ale wszyscy jesteśmy przestraszeni, boimy się, że się zaraz ktoś z kimś skonfliktuje, że wszystko, co mówimy, ma wymiar polityczny, żeby nie powiedzieć partyjny... Moim zdaniem taka rozmowa o tym, co nas łączy, a w czym się

w Polsce różnymi, powinna odbywać się w klasach i szkołach. Bez tego będą one nadal pozostawiały dzieci same sobie.

Andrzej Zybała: Warto w tym momencie przywołać dokument, który Państwu wysłałem przed naszym spotkaniem (patrz załącznik nr 1). Jest to zestaw wartości w edukacji, jaki wypracowano w 1996 r. w W. Brytanii na potrzeby budowania podstaw programowych dla oświaty. Ma to charakter konsensu, który wciąż obowiązuje pomimo zmian politycznych. Konsens wypracowało specjalnie powołane forum narodowe składające się z przedstawicieli kluczowych grup społecznych.

Alicja Pacewicz: Ma ciekawą konstrukcję i może stanowić punkt odniesienia do debaty w Polsce. Płyne z niego nawet pewna pozytywna propozycja dla nas.

Wyodrębniono tam cztery główne obszary wartości. Pierwszy dotyczy „człowieka”, istoty z przyrodzoną wartością, godnością i wyjątkowością, poszukującej sensu i celu życia. Drugi obszar to relacje z innymi, różne formy współpracy, troski, ale i sporów. Trzeci obszar to społeczeństwo, czyli taki poziom, na którym budujemy relacje z anonimowymi ludźmi według pewnych reguł, które są stałe i zmienne zarazem. To obejmuje zagadnienia związane z rządzeniem, demokracją i rządami prawa, ze sprawiedliwością, równością czy solidarnością.

Jest jeszcze czwarty wymiar, z którego bardzo się cieszę. Otóż Brytyjczycy już w 1996 r. podkreślili znaczenie, co jest teraz szczególnie aktualne, środowiska naturalnego. Chodzi też o miejsce człowieka w naturze, o relacje z innymi gatunkami, żyjącymi razem z nami na Ziemi.

Uwzględniono tam kwestię znaczenia rodziny, ale Brytyjczycy piszą wyraźnie, że różne formy życia rodzinnego są ważne... Dodałabym, że źródłem miłości, przyjaźni, wsparcia mogą być też różne międzyludzkie sieci. Otóż w Polsce mamy 9 milionów osób samotnych, co oznacza, że musimy współtworzyć inne sieci wsparcia, aby móc przeżyć czy dobrze funkcjonować.

A zatem: odkrywamy obszary, gdzie możemy się spotkać, właśnie wokół wyjątkowości i godności każdego człowieka, który się rodzi i szuka sensu. A kiedy się spieramy, to dyskutujemy w taki sposób, aby ośmielać szkoły i nauczycieli do rozmów o ważnych rzeczach. I mówić: ja myślę tak, a ty myślisz inaczej – w naszej szkole mamy różne opinie, ale zgodnie ze sobą żyjemy.

Andrzej Zybała: Ciekawe jest to, jak Brytyjczycy poradzili sobie z wytworzeniem wspomnianego zestawu wspólnych wartości. Otóż zgodzili się co do tego, że nie będą dyskutowali nad źródłami wartości, czyli jakie mają one pochodzenie (boskie czy

inne). Uzgodnili, że chodzi im o praktyczny wymiar wartości, utworzenie łączącego ich zbioru wartości, czyli takiego, który łączy ludzi chcących dobrze przeżyć życie.

Dorota Czyżowska: Pojawiła się w naszej debacie kwestia, że edukacja moralna nie jest zjawiskiem, które byłoby bliskie naszej kulturze czy polityce edukacyjnej. Rzeczywiście. U nas się częściej mówiło o wychowaniu moralnym albo o wychowaniu w ogóle. Ale mamy bardzo ciekawe głosy naszych myślicieli odnośnie do wychowania moralnego i znaczenia wartości w życiu człowieka. Chcę tu przytoczyć krakowskiego filozofa i pedagoga Władysława Cichonia, który powiedział, że swoistość wychowania człowieka wyraża się przede wszystkim w procesie wychowania moralnego. Człowiek, jak mówi Roman Ingarden, z natury jest stworzony do tego, żeby obcować z wartościami. W tym aspekcie wszelkie wychowanie, można powiedzieć, z racji tej, że odnosi się do wartości, jest wychowaniem moralnym, a odniesienie do wartości jest odpowiedzią na naturalną potrzebę człowieka.

W Polsce unikamy terminu edukacja moralna czy wychowanie moralne. Przez kilka lat prowadziłam wraz ze studentami zajęcia, których celem było wspieranie rozwoju moralnego, poprzez refleksję nad różnymi moralnymi kwestiami i dylematami. Gdy mówiłam w szkole, że będę prowadzić zajęcia stymulujące rozwój moralny, to pojawiały się wątpliwości. Kiedy mówimy o moralności, rodzi się obawa, że pojawią się konflikty, że są one nieuniknione. A jest to błędne. Chodzi o to, żeby odkrywać uniwersalne wartości, które nas wszystkich łączą. I to jest droga do przewycięzania konfliktów.

Andrzej Zybała: Tylko my w Polsce nie mieliśmy takiej próby.

Dorota Czyżowska: Nie mamy tradycji takiej edukacji moralnej.

Wojciech Osiał: Tutaj dotykamy bardzo trudnego tematu dotyczącego aksjologii w wychowaniu. Trzeba nam szukać tego, co nas łączy. Zagadnienie szkoły powinno łączyć i powinniśmy szukać wspólnej płaszczyzny dla wychowania, według wspólnych wartości. Należy też uwzględnić dziedzictwo kultury, w którym mamy przecież wartości religijne, chrześcijańskie. Prawdziwe wychowanie z natury jest skierowane ku wartościom. Rzecz jest w tym, żebyśmy wspólnie chcieli widzieć określone wartości, które nas będą łączyły. Zakładając otwartość, myślę, że moglibyśmy znaleźć wspólną płaszczyznę, chociażby opartą na trzech wartościach uniwersalnych – prawda, dobro i piękno. Trzeba wyodrębnić wartości uniwersalne, według których moglibyśmy budować wspólne wzorce dla sfery wychowania. Musimy więc wymienić takie

wartości jak wiara, godność, tolerancja, wolność, odpowiedzialność, sprawiedliwość. One są wszystkim nam wspólne.

W debacie nad wychowaniem zderzamy się z bardzo trudnym problemem odzwierciedlonym w istnieniu dwóch stanowisk filozoficznych. Otóż mamy obiektywizm i subiektywizm. Ten pierwszy wskazuje, że wartości istnieją samoistnie, autonomicznie, są absolutne. Z kolei drugie stanowisko głosi, że sami sobie wymyślamy wartości i wokół nich krążymy.

Andrzej Zybała: Tylko jak je implementować, czyli realizować w życiu zbiorowym?

Wojciech Osiał: Sądzę, że altruizm jest nadrzędną wartością, która powinna nas łączyć i wokół której powinniśmy budować całe wychowanie. Celowo nie użyłem pojęcia z języka religijnego, ale takiego, który łączy. Altruizm oznacza bezinteresowną troskę o dobro innych. Ta wartość umożliwia budowanie mostów ponad różnicami światopoglądowymi.

W UNESCO Jan Paweł II powiedział, że w wychowaniu chodzi o to, żeby człowiek bardziej był, niż miał, żeby być nie tylko z drugimi, ale być też dla innych. To jest ta płaszczyzna, która powinna nas łączyć, wokół której powinniśmy budować.

Temat aksjologii w wychowaniu jest bardzo trudny, ale jednocześnie jest fundamentalny. Jeśli tutaj nie ma jedności, nie ma zgody, to spowoduje to szkody w sferze edukacji.

Dorota Czyżowska: Nawiążę do tego, o czym ksiądz biskup powiedział i niestety jeszcze skomplikuję sprawy, a nie uprosczę. Otóż zauważmy, że zagadnienie wychowania wymaga szerokiego kontekstu nie tylko filozoficznego, ale nawet ideologicznego. Dlaczego? Dlatego, że gdy mówimy o wychowaniu, to po pierwsze, przyjmujemy pewne założenia antropologiczne (kim człowiek jest ze swojej natury) i określoną aksjologię. Ponadto u podłoża każdej teorii wychowania tkwi także teoria rozwoju, a ta buduje się na pewnej wizji człowieka. I to jest niezmiernie ważne...

Andrzej Zybała: Ale to nas mocno uwikła w wymiar trudno uchwytany, bardzo filozoficzny.

Dorota Czyżowska: Chcę właśnie do tego też nawiązać. Otóż nie rozwiązujemy problemu w momencie, kiedy ustalimy, że np. nas w Polsce łączą określone wspólne wartości. Nawet jeśli je ustalimy, to ludzi różni często pogląd na to, jak wprowadzać dzieci w świat wartości. Istnieją w tym zakresie różne nurty w edukacji.

Jedni będą uważali, że najlepszym sposobem wprowadzenia w świat wartości, kształtowania przekonań moralnych, jest transmisja kulturowa. I tu główną rolę odgrywa nauczyciel, wychowawca, który przekazuje dzieciom, uczy je określonych wartości. Z kolei progresywiści powiedzą coś innego: stwórzmy warunki do tego, żeby człowiek doświadczał wartości w środowisku szkolnym, ponieważ kiedy ich doświadczy, to je odkryje i będzie realizował. W tym miejscu można nawiązać do Sokratesa, który uważał, że cnota jest wiedzą. Zwolennicy tego podejścia mówią, że kiedy człowiek dowie się, czym jest sprawiedliwość, to będzie sprawiedliwie postępować. Ale możemy zgłosić wątpliwość: no przecież jest tyle ludzi, którzy wiedzą co jest dobre, a nie robią tego. Warto zauważyć, że Sokrates mówił o określonym rodzaju wiedzy. Jej źródłem nie jest fakt, że ktoś nam powiedział, iż coś jest ważne. Filozofowi chodziło raczej o wiedzę będącą wynikiem głębokiego doświadczenia, które daje nam rozumienie, co to znaczy, że coś przedstawia wartość.

W tym ostatnim nurcie mieści się to, o czym prezes S. Broniarz wspominał – szkoła jako miejsce, gdzie uczeń doświadcza wartości. Gdy rzeczywiście ich doświadczy, odkryje, to będzie miał motywację, aby je realizować.

Nawiązując króciutko do moich badań dotyczących rozwoju rozumowania moralnego chcę powiedzieć: ludzie różnią się zwykle nie tym, jakie deklarują wartości. Na poszczególnych etapach rozwoju różnią się tym, jak rozumieją dane wartości i na ile potrafią się do nich odwołać w trakcie rozwiązywania różnych dylematów. Na ile potrafią realizować je w praktyce.

Chodzi mi o to, że wartości są podstawą wychowania, ale zawsze jeszcze pojawia się pytanie, jak wprowadzać uczniów w świat wartości i to jest równie ważne jak pytanie o same wartości.

Sławomir Broniarz: Absolutnie zgadzam się z tym, co powiedziała pani prof. Czyżowska. Szkoła jest tym wymiarem, gdzie dziecko powinno zdobywać doświadczenie wartości. Ma wiedzieć, że nie należy wkładać palca do kontaktu. Jest z tym jednak podstawowy problem, że w szkole nauczyciele nie mają na to czasu, ponieważ tak skonstruowany jest program nauczania.

Podkreślę także, że bardzo bliskie są mi myśli księdza biskupa. Mianowicie wydawało mi się, że zbudowaliśmy po 1989 roku cały system instytucji, które miały zagwarantować, że nowy ustroj będzie na wskroś demokratyczny i będzie bronił tych wartości, o których mówił ksiądz biskup. Co się okazuje? Są politycy, którzy potrafią to zniszczyć w ciągu czterech godzin jednej nocy. Wprowadzono wiele ustaw, które przeczą temu, że jesteśmy państwem demokratycznym, tolerancyjnym... To wszystko odnosi się również do oświaty, ponieważ ona nie funkcjonuje w próżni.

Dziecko obserwuje to wszystko. I jest pytanie, na ile to się zakorzenia w jego poczuciu wartości, etyki, moralności, a także jaki będzie miało wpływ na jego dorosłe życie.

Naprawiając w szkole proporcje między dydaktyką a wychowaniem

Andrzej Zybała: W ostatniej fazie naszej debaty mówiliśmy o tym, co mogłoby się znaleźć w treści edukacji moralnej czy w procesach wychowawczych w szkołach. Ksiądz biskup to świetnie podsumował, mówiąc o altruizmie, który ma szczególne miejsce w zestawie wartości. Lawrence Kohlberg, wielki amerykański psycholog moralności, wskazywał, że postawa altruizmu oznacza uzyskanie najwyższego stadium rozwoju moralnego, zdolność do przekroczenia swojego interesu i uwzględniania interesów innych.

Natomiast proponuję, abyśmy w ostatniej części naszego spotkania zastanowili się na tym, co można w praktyce czynić, proponować, aby naprawiać proporcje między dydaktyką a wychowaniem. Spróbujmy wytworzyć rekomendacje. Poczujmy się w roli twórców czy współtwórców polityki edukacji i pomyślmy, co czynić w sensie pozytywistycznym. Broń Boże jakiegoś romantyzmu, koncepcji wielkiego skoku czy nagłej zmiany.

Alicja Pacewicz: Mam do zaproponowania kilka kroków. Pierwszy: wyrzucić z podstawy programowej wymagania szczegółowe, a zostawić ogólne. Wymagania szczegółowe mogą służyć jako praktyczne wskazówki dla nauczyciela, w jaką stronę może zmierzać, ale nie – obowiązkowy zestaw rzeczy do zakucia. Zrobmy to w wyniku dyskusji z nauczycielami, ze szkołami. A potem zostawmy im dużo autonomii.

Po drugie: otwórzmy debatę na temat, o którym tutaj dzisiaj rozmawiamy. Powinna dotyczyć tego, co jest ważne dla młodego człowieka w życiu, jak mu towarzyszyć w trudnych pytaniach, które sobie stawia. Dziś on sobie je stawia bez naszego udziału, a warto z nim rozmawiać o tym, kim jest, czego oczekuje od siebie i od innych, co jest w życiu ważne, po co się żyje i jak to osiągać.

Należałoby rozmawiać o tym w bardzo różnych gronach, także w obrębie każdej szkoły z osobna, co pozwoliłoby uniknąć przykładania jednej sztancy do wszystkich szkół.

Niech sztancą będzie rozmowa o tym, jak na co dzień wychowujemy – innych i siebie. W praktyce może być tak, że jedna szkoła może pozostać bardziej wychylona w jedną stronę, na przykład konserwatywną, a druga bardziej – liberalną czy lewicową. Mogą mieć swoje odrębne profile, podejścia.

Ostatnia rzecz. Chciałabym, aby nauczyciel nie musiał udawać, że on nie wychowuje. Wychowuje w sposób naturalny poprzez swoje zachowanie i relacje. Dlatego powinien mieć prawo do powiedzenia, w co wierzy, czego chce bronić, co mu się nie podoba, dlaczego się zachowuje tak, a nie inaczej.

Sławomir Broniarz: Chcę zwrócić uwagę na szerszy kontekst, który jest istotny dla naszej dyskusji. Wciąż mamy bowiem do czynienia z olbrzymim tempem zmian w różnych warunkach naszego życia. Dziecko, które dzisiaj się urodziło, za 19 albo 23 lata skończy swój cykl w edukacji. Nie znamy świata, który wówczas będzie. Jest kwestia, czego uczyć, jakich elementów, jakiej wiedzy, w jakim kierunku to dziecko miałoby się specjalizować, żeby mogło w dorosłym życiu stabilnie funkcjonować.

To samo dotyczy kwestii wychowawczych. Nie znamy wszystkich cech, które będą ważne w tak długiej perspektywie, poza tymi najbardziej uniwersalistycznymi związanymi z postawami moralnymi. Dlatego tak kluczowe jest przyjęcie pewnych obszarów czy technik oddziaływania. Najbardziej bliskie jest mi podejście, które wyraził Yuval Noah Harari w książce *21 lekcji na XXI wiek*. Podkreśla on znaczenie krytycznego myślenia, kreatywności, komunikacji i kooperacji.

To są obszary i skojarzone zespoły cech, w które powinniśmy wyposażać uczniów. Pozwalają im one zdobywać wiedzę, funkcjonować w pewnej zbiorowości, być krytycznymi w stosunku do tego, co się mówi. To jest szalenie istotne dla efektywnego kształtowania postaw moralnych. Aby je wytworzyć, uczniowie muszą się nauczyć rozumować moralnie, dobrze się komunikować, a przede wszystkim współpracować. Dodam jeszcze to, co powiedział kiedyś Łukasz Turski, który uznał, że rzeczą ważniejszą od logarytmu jest nauczanie dziecka odróżniania prawdy od kłamstwa – i to jest najistotniejsze.

Natomiast Fred van Leeuwen, były sekretarz generalny Międzynarodówki Edukacyjnej, jeden z ważniejszych działaczy związkowych, napisał 25 lekcji dotyczących edukacji. Podkreślił znaczenie m.in. takich elementów, jak właśnie pobudzanie krytycznego myślenia, stwierdzenie: nie bądź posłusznym sługą państwa, chroń prawo do nauki, również w języku ojczystym, podchodź do nowych technologii z rozwagą, stawiaj opór, gdy nierówności tłumią czyjś głos.

Te wskazania są w jakiejś mierze odpowiedzią na pytanie, w jakim kierunku edukacja powinna zmierzać.

Michał Federowicz: Chciałbym podzielić się pewną myślą, nawiązując do naszej dotychczasowej rozmowy. Otóż szukałbym złotego środka, który można odnaleźć z jednej strony w pragmatyzmie rodziców, z drugiej – doświadczając otwierania się na innego człowieka.

Wydaje mi się, że *doświadczenie edukacyjne* jest centralnym pojęciem w kształtowaniu naszej wyobraźni o edukowaniu młodego pokolenia i dotyczy ono integralnie wychowania i nauczania, bez rozdzielania obu aspektów tych samych działań. Zadajmy sobie pytanie, czego młodzi ludzie *doświadczają* przez kolejne lata edukacji. Czy doświadczają ciekawości świata, odkrywania go, własnej sprawczości, wspólnego działania, przygody, czy bardziej nudy, rutyny, unikania prac domowych, konformizmu, niechęci, a może lęku? Jakiego rodzaju doświadczenia fundujemy im przez lata spędzone w szkole, z jakim „bagażem” doświadczeń opuszczają szkołę?

W moim odczuciu najcenniejszą rzeczą jest doświadczanie relacji z innymi. Kluczowe jest kumulowanie doświadczeń relacji z innymi w kolejnych fazach rozwojowych. Młodzi ludzie nie mogą być w tym puszczeni sami sobie, ale też nie mogą być sterowani. To jest właśnie szukanie złotego środka i nie da się go zadekretować.

Andrzej Zybala: Pozwolę sobie teraz wtrącić z danymi dotyczącymi wypowiedzi profesora Federowicza, który mówił o doświadczeniu edukacyjnym. Według badań z 2011 r. 54 proc. uczniów lubi chodzić do szkoły, 38 proc. czuje się docenione w szkole, 32 proc. odpowiada, że chodzenie do szkoły sprawia im radość. Ale idąc dalej, w szkole 66% ma prawdziwych przyjaciół. Można powiedzieć, że na szczęście szkoła daje kolegów i koleżanki.

Michał Federowicz: Szukając tego złotego środka, chciałbym jednak powiedzieć, że zawsze istniały różne formy egzaminowania. One powinny być lepsze i cały czas poprawiane. Ale ten wymiar szkoła musi zachować. Nie jest tak, że bez egzaminowania od razu uzyskamy dojrzałą sferę wychowania. Trzeba właśnie dbać o integralność obu wymiarów.

Budowanie wiedzy również jest istotne. Muszą być wymagania. Jednocześnie, do wymiaru wiedzy musimy się nauczyć dopasowywać wymiar relacji z innymi, radzenia sobie z doświadczaniem relacji z innymi traktowanych jako centralne pojęcie.

Jeszcze jedną rzecz chciałem teraz dodać. Dotyczy to autonomii szkoły. Otóż nie wyobrażam sobie, żeby szkoła mogła pełnić funkcje wychowawcze bez autonomii, podobnie jak i nauczyciel. Nauczyciel przyjmuje odpowiedzialność. Nie mamy instrumentów biurokratycznych i nigdy ich nie wymyślimy, które by skłoniły nauczyciela do wychowywania według „odgórnych wskazówek”, jeśli on tego nie chce. Natomiast takimi wskazówkami utrudniamy pracę tym, którzy chcą to robić na własną odpowiedzialność.

Autonomia szkoły jest potrzebna, żeby właśnie dyskutować z rodzicami, organizować tego typu debaty na skalę szkoły. Pozwoliłoby to na przywrócenie spójności całego procesu edukacji w tych wszystkich wymiarach, o których do tej pory mówiliśmy.

Sławomir Broniarz: Rzeczywiście uzyskanie dla szkół autonomii wydaje się kluczowe. Nie zostanie to jednak osiągnięte, gdy sam nauczyciel nie zdobędzie się na autonomię. Jeżeli on nie ma poczucia takiej autonomii, idzie jak koń z klapkami na oczach, to naprawdę niczego dobrego nie zwiastuje na przyszłość.

Teresa Misiuk: Wszystkie pojęcia, które wymienialiśmy – związane z wychowaniem, z kształtowaniem postaw, mają odzwierciedlenie w podstawie programowej. Myślę, że powinniśmy cały czas o niej rozmawiać, wyciągać wnioski i analizować, mając świadomość dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i tego, że młody człowiek będzie funkcjonował w świecie, którego do końca nie znamy.

Zwróćcie też państwo uwagę na to, jak rozbieżne są stanowiska – z jednej strony mówimy o tym, że wymagań związanych z przekazywaniem wiedzy jest za dużo, ale z drugiej strony słychać głosy, aby zwiększyć liczbę godzin z określonych przedmiotów.

Andrzej Zybała: Dotyka Pani kurator kwestii procesu tworzenia podstawy.

Teresa Misiuk: Tak, ten temat jest bardzo trudny. Natomiast podkreślam, że wszystkie kwestie, które omawiamy, znajdują się w podstawie. Musimy jeszcze mieć na uwadze jedną rzecz, że jakaś część oddziaływań nauczyciela na ucznia obejmuje jego zaangażowanie w różne przedsięwzięcia. I naprawdę niektóre są fantastyczne, z różnych dziedzin. Osobiście mocno propaguję mediacje rówieśnicze, realizowane w porozumieniu z sądem rodzinnym.

W Lublinie mamy niezwykle postać sędzi Eleonory Porębiak-Tymeckiej. Uczymy młodych ludzi właśnie tego – wzajemnego szacunku, rozwiązywania problemów, argumentacji i wielu innych kwestii. Natomiast najistotniejsze, żeby szkoła mogła realizować te funkcje, które jej powierzono. Kształtowanie relacji między ludźmi ma szansę dać ten właściwy efekt, którego oczekujemy.

Dorota Czyżowska: Powracam do kwestii znaczenia autonomii szkoły. Potrzeba autonomii jest w ogóle jedną z zasadniczych potrzeb człowieka. Istotna jest kwestia, czy stwarzamy warunki, żeby człowiek stawał się autonomiczny, refleksyjny, krytycznie i samodzielnie myślący. Tutaj właśnie szkoła ma ogromne zadanie do wykonania.

Zgadzam się, że można u nas odczuć brak docenienia roli wychowania w szkołach, a widać to po tym, jak oceniamy nauczycieli i ich pracę. Wynika to również z faktu, że efekty oddziaływań wychowawczych są trudne do zmierzenia. Często są bardzo odroczone w czasie, co zresztą staje się problemem dla wychowawców. Wychowawca często nie widzi, jakim człowiekiem w dorosłości jest ten ktoś, kogo on wychowywał. Ponadto, gdy przychodzi do oceny nauczyciela, to łatwiej zmierzyć,

na ile pytań poprawnie odpowiedział uczeń i na tej podstawie ocenić efektywność pracy nauczyciela. Mniej istotne jest wówczas, jakim człowiekiem staje się uczeń w wyniku oddziaływań wychowawczych nauczyciela.

Być może taka jest natura ludzkiego życia, że rzeczy najważniejsze są najtrudniej mierzalne. Kolejny problem to ten, że edukacja cierpi z powodu niskiego poziomu zaufania w Polsce. Ta nieufność pojawia się również w relacjach między nadzorem a nauczycielami. Nauczyciele są cały czas na różne sposoby kontrolowani. Uważa się, że jeśli nie będą, to będą źle pracowali.

Zaufanie i wspólnota

Andrzej Zybała: Nie będzie odkryciem, kiedy wspomnę o problemach w naszym społeczeństwie, które mogą się przekładać na problemy w szkołach. Jednym z takich problemów jest niski poziom zaufania, na co wskazują liczne badania.

Dorota Czyżowska: Nieufność przekłada się na relacje między uczniem i nauczycielem. Uczeń często nie dowierza, że nauczyciel chce dla niego jak najlepiej, a nauczyciel wcale nie wierzy, że uczeń będzie wkładał dużo wysiłku w to, żeby odpowiedzieć na propozycje nauczyciela. Budowanie zaufania to proces – Pani kurator użyła takiego określenia, które ma dla mnie ogromne znaczenie – poczucie wspólnoty. Na razie w wielu szkołach jesteśmy bardzo daleko od tego, żeby mówić o realnej wspólnocie.

Na wspomnianych już tu przeze mnie zajęciach, które prowadziłam wraz ze studentami dla gimnazjalistów i licealistów, pytaliśmy ich, do kogo zwróciliby się, gdyby mieli problem. Okazywało się, że nie do nauczycieli. Oczywiście nie można uogólniać, ale jest to wyraz braku zaufania. Jeśli nie ma zaufania między nauczycielem i uczniem, to już na wstępie wychowanie i nauczanie są utrudnione.

Już wspominaliśmy tu, że jedyne, co jest pewne na tym świecie, to to, że bez przerwy się on zmienia. Uczeń nabywa wiedzę, która niemal od razu się dewaluuje. Sami tego doświadczamy. Zdobyta przez nas wiedza jeszcze ileś lat temu dobrze nam służyła, ale już nam nie służy, bo się zdezaktualizowała i musimy cały czas zdobywać ją na nowo.

W tym kontekście nigdy nie rozumiałam dyskusji, w których padają głosy, że uczeń musi się tyle a tyle nauczyć, w których największy nacisk kładzie się na zakres przyswajanego przez ucznia materiału. A co by się stało, gdyby nauczył się mniej? Przecież ta wiedza i tak mu nie wystarczy na całe życie, więc może wkładajmy więcej wysiłku w kształtowanie człowieka, który po pierwsze, będzie się odnosił z szacunkiem do innych, a po drugie, będzie wiedział, że musi wkładać wysiłek w ciągłe samokształcenie i samowychowanie.

Szkoła ma dać uczniowi pewne podstawy, aby umiał się uczyć przez całe życie. Inaczej nie będzie mógł dobrze funkcjonować w zmieniającej się rzeczywistości. Warto docenić rolę wychowawczą szkoły i podkreślić, że nie o to chodzi, ile się uczeń nauczy w szkole (jaki zakres materiału opanuje), tylko przede wszystkim o to, czego się nauczy, jakiego sposobu myślenia.

Wielu uczniów nie rozumie tego, czego się uczą – jak więc będą mogli to wykorzystać w życiu? Jean Piaget, szwajcarski psycholog zajmujący się rozwojem, mówił, że możemy mieć wiedzę, która nie jest w pełni naszą wiedzą. To sytuacja, gdy coś przyswoimy, ale w ogóle tego nie rozumiemy.

Dobrze pojęta wiedza ma wynikać ze zdolności do krytycznego myślenia, doświadczania czegoś, zrozumienia. Dopiero wtedy możemy rozumieć rzeczywistość i wykorzystywać posiadaną wiedzę. Szkoła powinna iść w tym kierunku. Trzeba przekonywać decydentów, że w edukacji chodzi nie o zakres wiedzy, ale o sposób myślenia i pobudzania aktywności poznawczej młodych ludzi.

Zgodzimy się, że młodzi ludzie mają ogromną potrzebę poznawania świata. Dziecko najwięcej się uczy, zanim pójdzie do szkoły, nigdy już w tak krótkim czasie tak wiele nie przyswoi. Człowiek ma naturalną potrzebę poznawania, rozumienia świata. Chodzi o to, żeby szkoła podtrzymywała w młodych ludziach ich potrzebę poznawania świata.

Obserwujemy olbrzymie zainteresowanie i skupienie szkoły na rozwoju intelektualnym, a ściślej mówiąc na przyswajaniu przez dzieci i młodzież wiedzy. Ken Robinson, światowej sławy pisarz, mówca i wizjoner edukacji, którego wystąpienia ogląda kilkadziesiąt milionów ludzi na całym świecie, zwraca uwagę na to, jak ważne jest skupienie się na dziecku, na jego możliwościach, potrzebach, talentach, i dawanie mu w szkole szansy wszechstronnego rozwoju.

Michał Federowicz: Chciałbym wesprzeć jeszcze to, co pani profesor mówiła. Dysponuję namacalnym przykładem dotyczącym poczucia wspólnotowości. Doświadczyłem tego w odniesieniu do własnego dziecka. Zauważyłem znaczne różnice w atmosferze w przedszkolu i następnie w szkole podstawowej.

W przedszkolu my, rodzice, byliśmy wspólnotą, organizowaliśmy przedstawienia dla dzieci, byliśmy razem, choć każdy miał swoje sprawy, był zabiegany, ale istniała serdeczność w komunikacji między rodzicami. W szkole byłem tak samo nastawiony do relacji między rodzicami, ale natknąłem się na zupełnie inną rzeczywistość.

Myślę, że to jest gigantyczna praca do wykonania, żeby takie poczucie wspólnotowości miało szansę ukorzenie się w szkole. Potrzebuje tego młody człowiek, ale może rodzice do pewnego stopnia też (to głównie młodzi ludzie), przy całym swoim zabieganiu. To jest wielka praca koncepcyjna i praca dla środowisk szkolnych.

Myślę, że aby budować takie poczucie więzi społecznych, trzeba zaufać, że dyrektorzy szkół i grona nauczycielskie chcą i potrafią to robić. Trzeba też znaleźć jakiś sposób, żeby te środowiska się samooczyszczały.

Kwestia budowania wspólnot jest niełatwa, bo idzie jakby w poprzek pewnych tendencji cywilizacyjnych. Mam nadzieję, że te tendencje cywilizacyjne doszły do takiego momentu, kiedy widzimy, że skrajny indywidualizm nam nie służy.

Dorota Czyżowska: Nawiążę do wątku poruszonego przez pana profesora. Otóż, żeby pomóc tworzyć te wspólnoty, dobrze byłoby zatrudniać w szkole psychologów, a więc ludzi, którzy są do tego przygotowani, żeby wspomagać nauczycieli w różnych sytuacjach.

Michał Federowicz: Tak. Trudnych sytuacji jest bardzo dużo i nauczyciele potrzebują w nich systemowego wsparcia.

Teresa Misiuk: Proszę państwa, funkcjonuje już naprawdę bardzo wielu psychologów. Świadomość w tym zakresie jest bardzo duża, ograniczeniem mogą być możliwości finansowe organów prowadzących. Pojawiło się bardzo wielu psychologów w szkołach, oprócz pedagogów, którzy też realizują swoje zadania. Byłby to obraz nieprawdziwy, gdybyśmy powiedzieli, że mamy do czynienia z potężnym kryzysem i że nic dobrego się nie dzieje.

To, o czym pan profesor mówił, że szkoła jest miejscem wspólnoty, miałam okazję w bardzo wielu szkołach w województwie lubelskim zobaczyć – jak ludzie się identyfikują ze szkołą, jak czują się z nią związani i jak chcą też na jej rzecz czy wspólnie z nią w dalszym ciągu pracować. Choć zauważyłam też to zjawisko, o którym pan profesor mówił: silna więź jest w przedszkolu, a później, im klasy starsze, zaangażowanie maleje.

Alicja Pacewicz: Może nie jest to jeszcze katastrofa, ale dowodów, że nie jest dobrze, mamy coraz więcej. Wyniki wielu badań krajowych i międzynarodowych (np. prowadzone od lat przez OECD badania PISA i TIMSS) pokazują, że nasza szkoła wymaga szybkiej naprawy. W zestawieniach międzynarodowych jesteśmy na ostatnich miejscach, jak chodzi o to, czy uczniowie dobrze się czują w szkole – co trzeci nastolatek nie czuje się z nią związany i ma poczucie, że jest outsiderem. Już czwartoklasiści rzadziej niż w innych krajach twierdzą, że lubią chodzić do szkoły (tylko 32% wobec średniej światowej 53!) i że czują się z nią związani (35% w Polsce wobec 64% na świecie). To są dość dramatyczne dane, bo to obniża motywację, utrudnia uczenie się, a potem

– radzenie sobie w życiu. Na szczęście nadal lubią się spotykać w szkole z kolegami i koleżankami – tak twierdzi 87% (świat: 84%)! Cieszymy się i to wykorzystajmy.

Andrzej Zybała: Poważnym zagadnieniem do analizy jest kwestia zdolności do tworzenia klimatu, który sprzyjałby kształtowaniu wrażliwości moralnej, w tym postawom altruistycznym w szkołach. W polityce publicznej popularnością zaczęło się cieszyć pojęcie *nudging*, czyli bodźcowanie. A więc jest kwestia, czy w samych szkołach kadra wytwarza bodźce sprzyjające kształtowaniu dojrzałych postaw moralnych wśród uczniów, a także wśród siebie. Pytanie brzmi, czy są zmotywowani do stwarzania właściwego klimatu wzajemnej troski, rozbudzania potrzeby szanowania innych, okazywania zdolności do przezwyciężania egoizmu itp.

Kluczowe jest również, na ile w otoczeniu szkół działają podmioty, które współtworzą dobry klimat dla edukacji moralnej, jak ngo, organy założycielskie (samorządy lokalne), placówki kulturalne itp. Czy one kładą nacisk na dobre praktyki w tym zakresie, czy potrafią doceniać zrobienie czegoś ponadstandardowego, wyróżniać za dobre postawy, np. za pomoc, którą uczniowie okazują innym itp. Bariera jest to, że dzisiaj moralność nie jest modna, jest nudna i to pojęcie wydaje się zgrane. Wyzwaniem jest wytworzenie mody na bardziej altruistyczne zachowania.

Między religią a wychowaniem

Andrzej Zybała: Warto się zastanowić nad wkładem katechezy w wychowanie. Są głosy, że lekcje religii często też mają charakter raczej przekazywania wiedzy katechizmowej niż wpływania na postawy moralne. Podejrzewam, że ksiądz biskup się wybroni z takiego stwierdzenia.

Wojciech Osiał: Wybronię się. Lekcja religii ma ogromny potencjał wychowawczy. Lekcja religii pełni funkcję wychowawczą, ma zadanie wychowania moralnego. Obszar edukacji religijnej i edukacji moralnej silnie spletają się ze sobą. Należałoby to wszystko uwzględnić, szanując oczywiście przekonania tych, którzy nie są osobami wierzącymi.

Chciałbym także podkreślić, że poza lekcją religii treści moralne można dostrzec także na zajęciach godziny wychowawczej, w przedmiotach humanistycznych.

W obecnej sytuacji mamy rozwiązanie, że uczniowie mogą wybrać pomiędzy lekcją religii i lekcją etyki albo zrezygnować z zajęć. Wydaje mi się, że nie powinno być możliwości rezygnacji z zajęć religii i etyki. Jeśli ktoś nie wybiera lekcji religii, powinien wybrać etykę, ponieważ te zajęcia dają treści ważne dla życia.

Nie mówię tu tylko o wpływie wyłącznie religii katolickiej, ale o wszystkich innych religiach, których przedstawiciele mają prawo do prowadzenia zajęć w szkole. Lekcje religii są nośnikiem wartości, których nie możemy pominąć, zwłaszcza kiedy patrzymy w sposób integralny na wychowanie, na całego człowieka. Jest to szansa dla tych, którzy wierzą. Należałoby i to koniecznie uwzględnić.

Andrzej Zybała: Księżę biskupie, na ile władze Kościoła diagnozują sposób prowadzenia lekcji religii w szkołach, w większości szkół czy w ogóle? Bo tak jak już wspomniałem wcześniej, część badań pokazuje, że jest to transmisja wiedzy wciąż, na lekcjach religii również, jakkolwiek ona dotyczy wiedzy o zdarzeniach religijnych czy wiedzy katechizmowej, ale to nie musi mieć oddziaływania na postawy, bo co innego jest wiedzieć, a co innego też czynić. Czy tutaj jest jakaś refleksja, nie wiem, w Kościele, jakby uformować bardziej optymalnie tę szansę właśnie, jaką stwarzają lekcje?

Wojciech Osiał: Dziękuję za to pytanie. W założeniach Kościoła lekcja religii jest nie tylko przekazem wiedzy, ale pełni również funkcję wychowawczą. Kościołowi zależy, aby lekcja religii prowadziła do kształtowania postaw, zachowań.

Chętnie zapoznałbym się z analizami, badaniami, które mówią, że lekcja religii ma charakter głównie poznawczy. Bronię swojego stanowiska, że dla katechetów istotny jest nie tylko przekaz wiedzy, ale też kształtowanie postaw. Tak powinno być, ale zdaję sobie sprawę z tego, że w praktyce może to czasem różnie wyglądać, mówimy o założeniach teoretycznych, założeniach zapisanych w dokumentach.

Jerzy Wiśniewski: Ksiądz biskup powiedział, że lekcje religii mają ogromny potencjał wychowawczy. Potencjalnie tak, ale jest kwestia, jak one funkcjonują w społeczności szkolnej. Wiemy z różnych źródeł, że wywołują sytuacje, w których dochodzi do segregacji uczniów, stygmatyzowania. W tym sensie stwarzają również zagrożenia wychowawcze. Może dochodzić do stygmatyzowania.

Wojciech Osiał: O jakich formach stygmatyzowania Pan mówi?

Jerzy Wiśniewski: W szkołach podstawowych uczniowie nieuczestniczący w lekcjach religii mają iść do świetlicy czy gdziekolwiek. W wielu szkołach tworzą grupy mniejszościowe.

Alicja Pacewicz: Moje dziecko usłyszało kiedyś od katechetki: „nie baw się z tymi, którzy nie chodzą na religię, bo pójdiesz z nimi do piekła...”

Wojciech Osiał: Zdaję sobie sprawę, że mogły takie słowa paść, ale to jest karygodne.

Jerzy Wiśniewski: Posługuję się tu pewną metaforą. Nie myślę, że to się tak strasznie dzieje, bo w tym wieku w szkole średniej uczniowie już samodzielnie podejmują decyzje, jakaś część z nich jest dumna z tego, że podjęła decyzję na przykład wbrew rodzicom. Ale ewidentnie powstają dwie grupy, więc to potencjalnie dochodzi do pewnego pęknięcia.

Wojciech Osiał: Tak, ale nie wiem, czy dobrze zrozumiałem pana myśl, jakby mógł pan wyjaśnić, jakie negatywne zjawiska są z tym związane?

Jerzy Wiśniewski: Otóż z jednej strony mówimy o wspólnocie, z drugiej strony mamy wyraźne kryterium podziału na dwie grupy: tych, którzy uczestniczą i którzy nie. To tworzy pewne wyzwania i zagrożenia. Nie mówię, że to występuje w każdej szkole, ale jest pewna część osób narażonych na wykluczenie.

Wojciech Osiał: Na pewno nie powinno być mechanizmów odrzucenia czy złego potraktowania z tego powodu, że ktoś nie chodzi na lekcje religii. Natomiast musielibyśmy mieć możliwość omówienia konkretnych takich sytuacji, aby posunąć się do przodu w zrozumieniu natury problemu. Byłbym wdzięczny za taki konkretny w osobistej rozmowie.

Andrzej Zybała: Nie wiem, czy są badania jakiegokolwiek na ten temat.

Wojciech Osiał: Myślę, że warto nawet w szkołach popytać. Ja tego nie widzę jako poważnego zagrożenie, ale na pewno jakieś może czasami powstać, z powodu wytworzenia się osobnych grup.

Teresa Misiuk: W wielu sytuacjach uczniowie dzielą się, jedni chodzą na lekcje wychowania fizycznego, a inni nie chodzą, bo mają zwolnienie, które dali im rodzice. Są tacy, którzy chodzą na zajęcia języka angielskiego dla zaawansowanych i tacy, którzy reprezentują niższy poziom. Zawsze będą jakieś podziały. Z mojego doświadczenia jako nauczyciela mogę powiedzieć, że religia nigdy nie dzieliła klasy. A miałam w klasach dzieci chodzące na religię katolicką i pojedyncze dzieci, które nie chodziły.

Wyjeżdżaliśmy wspólnie na wycieczki, mieliśmy wspólne spotkania także z udziałem rodziców. Nigdy nie dzieliły nas kwestie religii. Było oczywiste, że dzieci nieuczestniczące spędzają czas stosownie do możliwości organizacyjnych szkoły, np. w bibliotece szkolnej pod opieką nauczyciela bibliotekarza. Tam były dla nich

równie ciekawe zajęcia. Więc myślę, że to jest właśnie kwestia relacji i jak sobie poradzimy z tym problemem poradzić.

Andrzej Zybała: Proszę państwa, bardzo dziękuję. Omówiliśmy trzy zaplanowane zagadnienia, czyli diagnozę sytuacji w zakresie edukacji moralnej w szkołach, po drugie treści, które powinny być przekazywane w sferze wychowania, oraz po trzecie kwestie dotyczące tego, co można zrobić, aby wytworzyć lepszą równowagę w szkołach między dwoma wymiarami ich funkcjonowania: przekazywania wiedzy i kształtowania postaw (wychowania).

Podczas debaty jej uczestnicy sformułowali następujące zagadnienia i uwagi:

Nauczyciele i uczniowie

- nauczyciele stale wywierają wpływ na postawy uczniów, niezależnie od tego, na ile jest to zamierzone. Taka jest natura ich zawodu – stały wpływ,
- poziom przygotowania nauczycieli do kształtowania moralnych postaw uczniów,
- wpływ na uczniów deklarowanych programów wychowawczych i tzw. ukrytych programów wychowawczych (niesformułowanych wprost),
- rola programów wychowawczo-profilaktycznych, które szkoły przygotowują obligatoryjnie,
- wpływ „przeładowanej” podstawy programowej na zdolność szkoły do realizowania zadań edukacji moralnej,
- zmiany w koncepcjach myślenia o szkole i zdolność do ich „przekucia w czyn”,
- myślenie o oświacie jako o systemie wymagającym sterowania, zarządzania, kontrolowania, podczas gdy jest on sterowalny tylko do pewnego stopnia

Brak szerokiej debaty po 1990 r. na temat zadań wychowawczych szkół

- znaczenie, jakie przypisano funkcjom wychowawczym w szkołach po 1990 r. „... szkoła – mając tradycję unikania trudnych sytuacji – chętnie pozbyła się funkcji wychowawczej”,
- nauczyciele z chęcią pozbyli się zadań wychowawczych po 1990 r. wobec faktu, że nowe, pluralistyczne społeczeństwo nie ustanowiło konsensusu oświatowego, czyli na co szkoła ma przyzwolenie w kwestiach wychowawczych,
- brytyjskie doświadczenia w budowaniu konsensusu w zakresie wartości na potrzeby funkcjonowania szkół. W 1996 r. Brytyjczycy zgodzili się, że konsensus nie obejmuje kwestii źródeł wartości (np. boskie czy inne), ale ich uszeregowanie na potrzeby praktycznego funkcjonowania szkół,
- obecnie potrzeba nam w Polsce bardzo mądrej, spokojnej, wyważonej debaty o szkole,
- „Debata jest zwykle wyrazem podejścia do szkoły jako dobra wspólnego, ale dziś widzimy przewagę podejścia do edukacji jako pewnego rodzaju łuku politycznego, który nadaje, siłą rzeczy, pewne kierunki w jej funkcjonowaniu, także w wymiarze etycznym, wychowawczym, organizacyjnym czy programowym”,

Kryzys wychowawczy szkoły

- mamy poważny kryzys wychowawczy szkoły i wiele jego znaków, symptomów, m.in. rodzice mają skłonność do oceniania nauczycieli poprzez pryzmat osiągnięć ich uczniów w nauce, a nie poprzez postawy moralne, które kształtuje szkoła,
- w społeczeństwie silnie obecne są opinie, że szkoły dużo bardziej powinny skoncentrować się na przekazywaniu wiedzy niż wychowywaniu,
- obecnie zbieramy żniwo tego, że praca szkoły, w tym praca nauczyciela, była oceniana przez pryzmat rankingów, zdawalności itp.,
- edukacja moralna nie jest zjawiskiem, które byłoby bliskie naszej kulturze czy polityce edukacyjnej

Aksjologia, altruizm, wychowanie

- wpływ różnic światopoglądowych rodzin na odmiennosc podejść do zakresu czy natury wychowania w szkołach,
- zagadnienie aksjologii w wychowaniu. Należy szukać tego co nas łączy,
- prawdziwe wychowanie z natury jest skierowane ku wartościom,
- altruizm jest nadrzędną wartością, która powinna łączyć rodziców ponad różnicami światopoglądowymi (filozoficznymi), wokół której powinniśmy budować koncepcję wychowania,
- postawa altruizmu oznacza uzyskanie najwyższego stadium rozwoju moralnego, zdolność do przekroczenia swojego interesu i uwzględniania interesów innych,
- szkoła jest tym obszarem, w którym dziecko powinno zdobywać doświadczenie wartości,
- uczniowie powinni się nauczyć rozumować moralnie, dobrze się komunikować, a przede wszystkim współpracować

W poszukiwaniu złotego środka

- dbałość o integralność obu zadań, które realizują szkoły – wychowywania i kształtowania charakterów oraz przekazywania wiedzy,
- dopasowanie zadań związanych z przekazywaniem wiedzy do zadań wychowawczych,
- wzmacnianie zdolności szkół do współkształtowania sfery relacji interpersonalnych uczniów,

- rozpowszechnienie opinii, według której widoczny jest zbyt duży rozmiar przekazywania wiedzy, choć obecne są również głosy, aby zwiększyć liczbę godzin nauczania określonych przedmiotów,
- „Trzeba przekonywać decydentów, że w edukacji chodzi nie o zakres wiedzy, ale o sposób myślenia i pobudzania aktywności poznawczej młodych ludzi”

Doświadczenie edukacyjne

- „bagaż” doświadczeń, z jakim uczniowie opuszczają szkoły (ciekawość świata, odkrywania go, własnej sprawczości, wspólnego działania, przygody czy bardziej nudy, rutyny, unikania prac domowych, konformizmu, niechęci, a może lęku?)
- centralnym pojęciem w szkole powinno być radzenie sobie z doświadczaniem kształtowania relacji z innymi,
- obszary i skojarzone zespoły cech, w które szkoły powinny wyposażać uczniów – znaczenie krytycznego myślenia, kreatywności, komunikacji i kooperacji

Zaufanie, wspólnota szkolna, podmiotowość

- szkoły mogą pełnić funkcje wychowawcze, gdy mają właściwą dozę autonomii, podobnie jak i nauczyciel,
- na relacje między uczniem i nauczycielem wpływa znaczny poziom nieufności widocznej między obywatelami w Polsce,
- uczeń często nie dowierza, że nauczyciel chce dla niego jak najlepiej, a nauczyciel nie wierzy, że uczeń będzie wkładał dużo wysiłku w to, żeby odpowiedzieć na propozycje nauczyciela,
- budowanie zaufania to proces wzmacniania poczucia wspólnoty. „Na razie w wielu szkołach jesteśmy bardzo daleko od tego, żeby mówić o realnej wspólnotocie”,
- gigantyczna praca do wykonania, aby zaszczerpić poczucie wspólnotowości w szkole,
- pomocą w tworzeniu wspólnot szkolnych mogą służyć zatrudniani w szkole psycholodzy,
- wyniki międzynarodowych badań PISA wskazują, że Polska b. słabo wypada w zestawieniach międzynarodowych dotyczących poziomu dobrego samopoczucia uczniów w szkołach, poziomu odczuwania podmiotowości itp.,
- poziom zdolności samorządów, nauczycieli, rodziców do tworzenia klimatu w szkołach, który sprzyjałby kształtowaniu wrażliwości moralnej, w tym postawom altruistycznym,
- zagadnienie wkładu katechezy w wychowanie: skala potencjału wychowawczego lekcji religii